Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

Rok II. Sierpień-Wrzesień 1926. Nr. 8-9.

# PEDAGOGJUM

Miesięcznik poświęcony sprawom seminarjów nauczycielskich, preparand oraz kształcenia nauczycieli.
Organ Sekcyj Seminaryjnych T. N. S. W.

Redakcja i Administracja: Kraków, ul. Straszewskiego 22 II p.
Konto P. K. O. Kraków Nr. 404 885.

## Uświadomienie zawodowe naszej młodzieży seminarjalnej. (6)

### 3. Chęć do nauki.

Pytaliśmy w dalszym ciągu (pytanie 8): „Czy miałeś(aś) po skończeniu szkoły powszechnej ochotę kształcić się dalej?". Mogliśmy się z góry spodziewać odpowiedzi twierdzącej. Młodzież bowiem w wieku, kiedy kończy szkołę powszechną, znajduje się wprawdzie w tej fazie rozwoju zainteresowań, które nie doszło jeszcze do zainteresowań nauką, nie rozumie jeszcze jej wartości, nie rozmiłowuje się jeszcze w niej, a szkoła powszechna na ogół nie dąży do badania zainteresowań naukowych, bo leży to poza zakresem jej zadań, nie mniej jednak młodzież ta ulega silnie tradycji i zwyczajom, które każą się dalej kształcić, jeśli się chce zdobyć jakieś wybitniejsze stanowisko w społeczeństwie. W ostatnim roku nauki w szkole powszechnej młodzież musi się zastanowić, co dalej pocznie. Jeśli pragnie w przyszłości wybitniejszego stanowiska z tych czy innych powodów, wybierze drogę dalszego kształcenia się. Wybór ten jest zasadniczo możliwy wówczas, jeśli jest ochota do dalszej systematycznej „książkowej" nauki. Sam więc wybór seminarjum, jako szkoły, przesądza istnienie ochoty do nauki. Możliwe, że młodzież nie zastanawia się, wybierając drogę dalszego kształcenia się w szkołach, czy ma ochotę do nauki. Możliwe, że ulega sugestji, iż powinna się uczyć. W tym wypadku możliwe, że niema w niej tylko niechęci do nauki i niema też zapału. I ta młodzież na pytanie, czy miała ochotę kształcić się dalej, odpowie „tak", bo przy braku wyraźnej niechęci, odpowiadać będzie jako echo sugestji. Wogóle nie można się było spodziewać aktywności młodzieży wobec tego pytania. Raczej należało oczekiwać biernego potakiwania. W rezultacie też otrzymaliśmy powszechną, typową odpowiedź: „tak".

Tak sformułowana odpowiedź nie naświetla motywów i zamiarów. Spotkaliśmy jednak w grupach A i C entuzjastyczne odpowiedzi, np. „marzeniem mojem było od dzieciństwa uczyć się na nauczycielkę", albo inaczej: „to było mojem jedynem marzeniem", albo jeszcze inaczej: „bardzo wielką". Tego rodzaju określenia, spotykane zresztą wyłącznie w grupach idealistów i idealno-materjalnej, rzucają dodatnie światło na za-

miary i motywy danych osób. Mówią dalej, że osoby te brały czynny udział w decydowaniu o swojej przyszłości, że zajęły aktywną postawę wobec życia już na progu swego młodzieńczego okresu.

Ale z braku mniej lub więcej entuzjastycznego sformułowania zasadniczej treści odpowiedzi „tak", nie można wnosić bezpośrednio o braku aktywności. W prostej odpowiedzi „tak" może się mieścić bierne przytakiwanie, a może też tkwić głębokie, mocne przekonanie. Wyraz ten w piśmie jest tylko symptomem tego, co się chce wyrazić. W mowie staje się on symbolem, wyrażającym zapomocą ożywienia głosowego właściwą treść psychiczną. Mieliśmy w odpowiedziach tylko symptom, który możnaby interpretować. Dlatego sama odpowiedź „tak" nie dodaje szczególniejszej wagi motywom, ani jej nie ujmuje.

Bardziej natomiast interesującą staje się odpowiedź negatywna. Zjawia się ona w trzech postaciach. Najczęstszą z nich, typową jest proste, mocne „nie"; rzadszą „nie wiem", rzadką „poczęści". Druga i trzecia postać należą do kategorji „nie". „Nie wiem" mówi pozytywnie, że brak było wyraźnej niechęci i że ochota nie objawiała się też wyraźnie. Gdyby się była objawiła wyraźnie, sądze, że trudnoby było o tem zapomnieć, zwłaszcza, gdyby była podniętą do dokonania wyboru dalszego kształcenia się. Odpowiedź „poczęści" jest uchylaniem się od potrzeby namysłu i przypomnienia dokładnego. Sama zaś trudność należytej odpowiedzi świadczy, że chęć do nauki nie była wyraźną.

Odpowiedź negatywna interesującą jest z kilku przyczyn. Jest ona znakiem pewnej tężyzny, charakteru, który potrafi przeciwstawić się świadomie, rozumowo obowiązującym, konwencjonalnym zwyczajom, który potrafi pwiedzieć: nie, wtedy, kiedy opinja powszechna mówi: powinni wszyscy. Jest ona znakiem, że niwelowanie charakterów w szkole, tak powszechnie jeszcze przez przepisy zewnętrznej karności praktykowane, na szczęście nie budzi entuzjazmu dla siebie, raczej wywołuje niechęć, a niechęć ta jest objawem reakcji przeciw średniowiecznym metodom nauczania jeszcze na porządku dziennym stosowanym. Wreszcie fakt, że młodzież, która nie miała ochoty do dalszej nauki, naukę tę jednak w dalszym ciągu uprawia, świadczy o gwałcie jej zadawanym przez rodziców, społeczeństwo i szkołę. Rodzice skłonni są do zadawania takich gwałtów dzieciom w imię źle pojętej troski o ich przyszłość. Często brak należytego zrozumienia dobra dziecka i naśladownictwo gra tu rolę, a czasem brak innych możliwości dania warunków dzieciom do zapewnienia sobie bytu materjalnego. Troski tego rodzaju do szkoły jednak nie należą. Nie leży w jej interesie zadawanie gwałtu młodzieży, a jednak zadaje przez to, że nie będąc zmuszoną, przyjmuje młodzież niechętną jej w swoje podwoje, że poprostu nie pyta, czy ma ona ochotę, że liczy się tylko z życzeniem rodziców. A przecież nie rodzice mają się uczyć, tylko dzieci. Obowiązkiem szkoły, jeśli rodzice tego nie umieją, jest wskazać tej młodzieży właściwą drogę jej dalszego rozwoju. Tego szkoła u nas nie czyni i to jest jej grzechem. Czasem gwałt duchowy, dokonany na młodzieży, ma błogosławione skutki, wywołując pożądane objawy. Najczęściej jednak pogłębia niechęć i zmusza do obłudy.

Szkoła powszechna dzisiejsza ani treścią, ani metodą nauczania nie

idzie po linji zainteresowań i naturalnego rozwoju dzieci. Braki te czasem wyrównywa osobistość nauczyciela, sympatja, jaką budzi dla siebie, a przez to i dla tego, co czyni, t. j. dla nauki. Tem przedewszystkiem tłumaczyć należy przejawiający się tu i ówdzie entuzjazm dzieci do nauki. Zgoda ich, a więc chęć do nauki, wynika z konieczności poddania się losowi. Wszyscy tak czynią, wszyscy się uczą, jeśli chcą być porządnymi ludźmi, — tak zapewne rozumują dzieci. Skoro wszyscy, to pewnie tak trzeba, to pewnie to jest dobre, pożądane, więc i my chcemy. Stąd przeważnie płynie potakująca odpowiedź na pytanie o chęć do nauki dalszej. Radować się zaś można odpowiedziami negatywnemi i żałować, że jest ich mało.

Na 6692 osoby dało odpowiedź wyraźnie lub domyślnie przeczącą tylko 60, t j. 0.89%.

Z tego wypada na chłopców 26, na dziewczęta 34 osoby. Niechęć do nauki u chłopców przejawiła się dwa razy liczniej. Wśród chłopców mamy 1.70% niechętnych, wśród dziewcząt tylko 0.70%.

Młodzież polska w grupie niechętnych do nauki stanowi 88,34%; ruska tylko 11,66%, ale biorąc wogóle młodzież polską i ruską, jako oddzielne całości, widzimy, że u ruskiej niechęć ta przejawia się częściej. Młodzież ruska ma wśród siebie 1,05% niechętnych; polska 0,87%.

Zaznaczyliśmy wyżej, że gwałt duchowy może mieć czasem skutki dodatnie, ale najczęściej ma ujemne. Uwidacznia się to w rozkładzie niechętnych do dalszej nauki według rodzajów motywacji. Spotykamy ich w każdej grupie. Fakt, że znajdują się oni i w grupach A i C, tłumaczy się wpływem lat nauczania. Nie spotkaliśmy ich w tych grupach na pierwszym i drugim kursie. Spotykaliśmy dopiero na wyższych, tych, którzy motywując zamiar poświęcenia się zawodowi nauczycielskiemu idealistycznie lub idealistyczno-utylitarnie, oświadczyli, że po skończeniu szkoły powszechnej nie mieli ochoty do dalszej nauki. Stanowią oni jednak razem tylko 20% ogółu niechętnych.

Szczegółowo rozkłada się ogół niechętnych procentowo według grup motywów w sposób następujący:

| | | |
|---|---|---|
| Grupa | A | — 15 |
| „ | B | — 13,34 |
| „ | C | — 5 |
| „ | D | — 35 |
| „ | E | — 20 |
| „ | F | — 11,66 |

Razem więc w grupach mniej lub wcale niepożądanych dla zawodu jest 80% tych, którzy nie chcieli się uczyć. Motywy materjalne zmusiły stosunkowo niewielką ilość młodzieży. Największa ilość to bierni a po nich niechętni i niezdecydowani dla zawodu nauczycielskiego razem. Czy warto było zadawać wszystkim gwałt, aby nawrócić z nich tylko piątą część? Wprawdzie Noe targował się z Bogiem i wyjednał łaskę dla jeszcze mniejszej liczby, ale w naszych warunkach łaską raczej byłoby skierowanie tej młodzieży na inne tory.

Uogólniając wyniki ze stanowiska wpływu chęci lub niechęci do nauki na motywy możemy stwierdzić, że niechęć do nauki wywołuje przeróżne motywy, mniej lub całkiem niepożądane dla zawodu nauczycielskiego.

## 4. Możność kształcenia się w innych zakładach naukowych.

Możność kształcenia się w szkołach średnich innego typu, niż seminarja nauczycielskie, n. p. w gimnazjach, szkole handlowej, przemysłowej i t. p. można rozumieć dwojako. W pierwszem znaczeniu to wogóle dostępność innych typów, uwarunkowana ich obecnością w niedalekim promieniu i wolnemi w nich miejscami. W drugiem znaczeniu to możność finansowa.

Co do pierwszej wiadomo, że gimnazjów mamy wiele, a szkół średnich innego typu mało. Razem wzięta ilość szkół średnich jest niewystarczająca dla tej ilości młodzieży, która pragnie się dalej kształcić. W rezultacie tak gimnazja, jak i szkoły zawodowe innego typu, niż seminarja naucz., są przepełnione, co ogromnie utrudnia dostęp do nich. I to zarówno gimnazja, jak i szkoły zawodowe cierpią na przeludnienie. Namiastką szkół państwowych, usuwającą nieco te trudności, są /szkoły prywatne, posiadające prawa publicznych. Takich jednak szkół zawodowych, o ile mi wiadomo, nie posiadamy. A i szkoły średnie prywatne dostępne są tylko dla dobrze materjalnie sytuowanych osób lub dla funkcjonarjuszy i urzędników państwowych, którym rząd zwraca czesne, opłacane za dzieci w tych zakładach. Dla innych kategoryj ludności te zakłady ze względów finansowych są trudno dostępne.

Nie tylko co do ilości, ale głównie co do jakości, zwłaszcza dla dziewcząt, jest szkół średnich zamało. Brak wśród nich typu, który odpowiadając poziomowi szkoły średniej, dawałby wiedzę i kulturę, potrzebną inteligentnej żeńskiej młodzieży, nie mającej skłonności do studjów naukowych wyższych. Takiego typu nie posiadamy jeszcze. Jest on obecnie in statu nascendi. Dojrzewa w gabinecie ministerjalnym. Brak jego skazywał młodzież żeńską na gimnazja. Gimnazja odpowiadać mogły potrzebom ambicji, ale nie życiowym. Ponieważ jednak gimnazja dla dziewcząt są stosunkowo bardzo nieliczne, przeto cały ich pęd zwrócił się ku seminarjom, jako szkole stosunkowo najbliżej jeszcze odpowiadającej potrzebom przyszłej matki i wychowawczyni swych dzieci. Gdyby istniały inne typy szkół dla dziewcząt, możeby przewaga dziewcząt w seminarjach, a kobiet wśród nauczyciestwa szkół powszechnych nie była tak znaczną.

Brak ilościowy i jakościowy szkół średnich zmusza młodzież do korzystania z takiej, jaka jest i jaka jest dostępna. Szkoły zawodowe innego typu i biorąc na ogół, gimnazja, są trudniej dostępne także ze względów finansowych. Dłuższy czas studjów w gimnazjum, a potem naturalna konieczność kontynuowania studjów w wyższych zakładach naukowych, wymaga wielkich wysiłków finansowych, dla uboższej ludności często zbyt wielkich, zwłaszcza dla tej jej części, która nie mając zabezpieczonej ma-

terjalnie przyszłości, wygląda pomocy szybkiej ze strony dzieci, a pragnęłaby je kształcić. Wybierać więc musi typ szkoły, która stosunkowo szybko i tanio, prowadzi do celu. Szkoły zawodowe średnie, poza seminarjum naucz., spełniają pierwszy warunek. Czas trwania nauki, dającej kwalifikcje zawodowe, jest stosunkowo krótki. Szkoły te jednak wymagają większych nakładów finansowych ze strony rodziców, niż seminarja naucz., a przytem typy ich nie odpowiadają potrzebom młodzieży żeńskiej. Stwarza się wskutek tego takie położenie, że nie mając wyboru, garnie się młodzież do seminarjów w niespełna jednej trzeciej tylko tu właściwie należąca za względu na swoje zamiary i motywy.

Z tych względów było pożądane naświetlenie motywów młodzieży seminarjalnej możnością lub niemożnością wyboru innych zakładów naukowych do dalszej nauki. Samo przez się też było ciekawem pytanie, ile młodzieży miało tę możność, a ile jej było pozbawionej. Odpowiedź bowiem na to pytanie wyjaśnić może, czy naturalnemu prawu młodzieży do nauki czyni się zadość. Ponieważ zaś możność wyboru zakładu zależała od środków finansowych i obecności odpowiedniego zakładu, a w naszej ankiecie nie wyszczególnialiśmy tego w pytaniu, wyjaśnimy przeto możność finansową drogą pośrednią. Szukać jej będziemy pytaniem, ile młodzieży, obierającej zawód nauczycielski ze względów materjalnych nie miało możności wyboru innego zakładu. Tu motyw materjalny pokrywa się z niemożnością finansową. Ta część młodzieży materjalistycznie nastawiona, która odpowie, że miała możność obrania innego typu lub że nie wie, czy tę możność miała, wybrała widocznie seminarjum nie z konieczności materjalnych doraźnych, raczej z chęci szybkiego uzyskania kwalifikacji do zawodowego zarobkowania. W ten sposób postępując, odpowiemy na pytanie, ile młodzieży miało możność wyboru zakładu w obydwu znaczeniach, a ile tylko w jednem.

Odpowiedzi podzielimy na trzy kategorje: tak, nie, nie wie. Do kategorji nie wie zaliczyliśmy oprócz sformułowanej odpowiedzi „nie wiem", także brak odpowiedzi, uważając to za niesformułowaną odpowiedź „nie wiem". W odpowiedziach twierdzących spotykaliśmy wyszczególnienia, w jakich zakładach dane osoby mogły się kształcić. Wyszczególnień tych rozważać nie będziemy, bo nie mają one znaczenia dla naszego zadania. W odpowiedziach przeczących spotykaliśmy nierzadko odpowiedzi: nie miałem możności z powodu dwóji w gimnazjum. Treść takiej odpowiedzi wskazuje, że jednak nie tylko możność była, ale i fakt odpowiadający tej możności istniał i że dany osobnik i fakt i możność zmarnował. Takie odpowiedzi interpretowaliśmy w sensie pozytywnym i zaliczaliśmy je do kategorji „tak".

Interesuje nas rozkład procentowy możności, względnie nie lub nie wiem, według grup motywów, jak się mianowicie przedstawia stosunek młodzieży odpowiadającej według danej kategorji odpowiedzi do rodzajów motywów Niemniej interesującem jest pytanie, jakie stosunki liczebne zachodzą między trzema kategorjami odpowiedzi a danym rodzajem motywów.

Wykaże nam to następująca tabelka. Górne liczby odnoszą się do

stosunków w danej kategorji odpowiedzi, dolne do stosunków w danym rodzaju motywów.

| Odpow.: | Rodzaj motywów | | | | | | Razem |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | |
| Tak | 20,68<br>43,52 | 9,88<br>28,46 | 6,05<br>32,57 | 39,77<br>38,32 | 12,26<br>45,06 | 5,96<br>44,72 | 2592 |
| Nie | 20,92<br>48,96 | 16,28<br>65,77 | 8,28<br>62,84 | 40,87<br>54,59 | 9,68<br>48,35 | 3,97<br>44,72 | 3636 |
| Nie wiem | 25 22<br>7,52 | 11,27<br>5,77 | 4,53<br>4,59 | 41,38<br>7,09 | 10,34<br>6,59 | 7,26<br>10,56 | 464 |

Zanim na podstawie powyższego zestawienia odpowiemy na pytanie, w jakim stopniu istniała możliwość zadośćuczynienia prawu młodzieży do nauki, trzeba wpierw jeszcze rozważyć, jak rozumieć należy odpowiedź „nie wiem". Jeśli ją bowiem będziemy traktowali jako odrębną kategorję, odpowiedź na nasze pytanie nie wypadnie ściśle. Dla tego celu potrzebne są tylko dwie odpowiedzi: tak lub nie. Trzeba więc odpowiedź trzecią przesunąć do jednej z tych dwóch kategoryj. Najbardziej słusznem wydaje się przydzielenie jej do kategorji odpowiedzi „tak", rozumienie jako możność wyboru innego zakładu naukowego. Odpowiedź „nie wiem" wynikać może z dwóch przyczyn. Pierwszą z nich może być zapomnienie faktu, zwłaszcza na wyższych kursach, czy przed wstąpieniem do seminarjum istniała trudność zewnętrzna w wyborze innego zakładu, czy nie t. zn. czy istniały w niedalekim promieniu i były dostępne inne pożądane zakłady i czy oprócz tego istniała możność finansowa rozpoczęcia w nich nauki. Przyczynę tę należy uważać jednak za teoretyczną. Trudno przypuścić, aby choćby po czterech latach, mogła młodzież zapomnieć, czy miała możność wyboru, jeśli ta sprawa była przed wstąpieniem jej do seminarjum aktualna. Jeśli się młodzież, względnie rodzice zastanawiali do jakiej szkoły dziecko posłać, czy jest dostępna i możliwa finansowo szkoła innego typu, jeśli nią nie było seminarjum naucz., to sprawa ta była tak ważnym wypadkiem w życiu dziecka, że niepodobna, aby dziecko normalnie rozwinięte mogło choćby po czterech latach zapomnieć główne jej zarysy. Drugą przyczyną, istotną, mógł być fakt, że wogóle nie rozważano w domu, czy są dostępne inne zakłady, bardziej odpowiadające pragnieniom rodziców, względnie dziecka, że nie odczuwano potrzeby wyboru, zadecydowawszy bez takich rozważań na rzecz seminarjum W tym wypadku obojętne jest, czy istniały zewnętrzne możliwości wyboru. Były one bez znaczenia. Ponieważ ich nie rozważano, dziecko nie zorjentowało się, czy mogłoby było, gdyby chciało, wybrać inny zakład. Stąd odpowiedź „nie wiem". Znaczy ona, że nie istniała trudność wyboru, że była możność wybrania pożądanego typu szkoły t. j. seminarjum nauczycielskiego. Z tych powodów, odpowiadając na pytanie główne, wyżej sformułowane, zaliczymy odpowiedź „nie wiem" do kategorji odpowiedzi „tak".

3056 osób miało możność wybrania typu szkoły, jaki jej odpowiadał. Inaczej mówiąc, dla 45,66% młodzieży seminarjum było typem szkoły pożądanym. 3636 osób, czyli 54,34% nie miało możności wyboru. Z tego 8,88% nie miało materjalnej możności wybrania innego typu szkoły, a pozostała młodzież t. j. prawie połowa nie mogła wybrać z powodu braku innych szkół. Czy mogła młodzież zadośćuczynić swemu prawu do nauki? Mniej, niż połowa, tak. Większość musiała się zadowolić innego rodzaju wykształceniem, niż pragnęła. 45,46% nie mogło się uczyć tak, jak chcieli, z powodu braku właściwych szkół. Jak się to odbija na ich zamiarach i motywach? Czy jest to młodzież, jak się mówi, zwichnięta?

Przypatrzmy się cyfrom. W obu kategorjach „tak" i „nie wiem" mamy razem idealistycznie motywujących 793 osoby tj. 25,98% w porównaniu z 20,92% kategorji „nie". W grupie B. pierwszych mamy 10,08%, drugich 16,28%; w grupie C. pierwszych 5,82%, drugich 8,28%; w grupie D. pierwszych 40,02%, drugich 40,87%; w grupie E. pierwszych 12,30%, drugich 9,68%; wreszcie w grupie F. pierwszych 5,80%, drugich 3,97%.

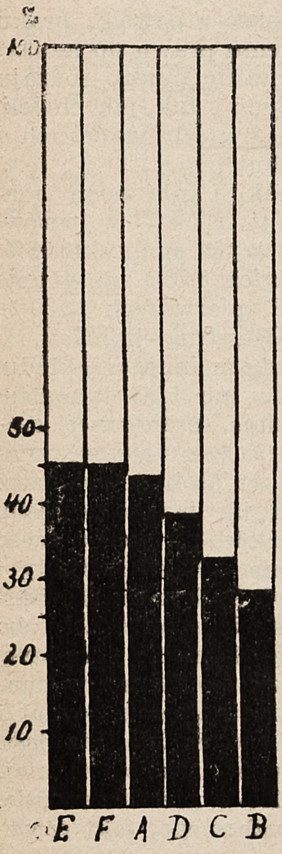
Wśród tych więc, którzy nie mieli możności wyboru innego zakładu, mamy znaczną przewagę motywujących materjalnie lub idealno-materjalnie, pewną przewagę młodzieży motywującej biernie, mniejszość zajmujących stanowisko negatywne lub niezdecydowane i mniejszość znaczną motywujących idealistycznie. Nasuwa się stąd wniosek, że młodzież ta poddaje się konieczności, godzi się z nią, nie mając innego wyjścia. Widać też, że, poza innemi czynnikami, pobyt w szkole, na pewną część tej młodzieży (21%) działa dodatnio. Oswaja się ona z celami szkoły i przyjmuje je za swoje. A reszta? Trudno powiedzieć, że jest na niewłaściwej drodze z powodu braku odpowiedniego dla siebie typu szkoły, bo wśród tych, którzy wybrali seminarjum, jako szkołę dla siebie pożądaną, stosunki są nie o wiele lepsze. Ta niemożność nasuwa się jednak w charakterze jednej z poważnych przyczyn motywacji biernej, negatywnej i nieokreślonej i nie można kategorycznie odpowiedzieć, że nią nie jest. Z tego względu koniecznie potrzeba pomnożenia typów szkoły średniej, zwłaszcza dla dziewcząt. Chodzi tu bowiem nie tylko o niemarnowanie, ale o rozumne, intensywne pomnażanie kapitału duchowego, jaki reprezentuje młodzież.

Wracając do właściwego naszego zagadnienia, widzimy wyraźny wpływ możności lub niemożności wyboru szkoły na rodzaj motywacji. Przestawmy grupy motywów w innym porządku, niż dotychczas. Weźmy grupę B. jako pierwszą, a po niej C, D, A, E, F.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **W grupie B** | **możność (odp. „tak" i „nie wiem") reprezentuje** | **34,23 proc.** | **brak możności** | **65,77 proc.** |
| **„ C „** | **„** | **37,16 „** | **„ „** | **62,84 „** |
| **„ D „** | **„** | **45,41 „** | **„ „** | **54,69 „** |
| **„ A „** | **„** | **51,04 „** | **„ „** | **48,96 „** |
| **„ E „** | **„** | **51,55 „** | **„ „** | **48,35 „** |
| **„ F „** | **„** | **55,28 „** | **„ „** | **44,72 „** |

Widac w stosunku liczb i stosunku słupków na załączonym wykresie (W. 14), że rosną one dla kategoryj możności w oznaczonym wyżej porządku grup motywów, a maleją dla kategorji niemożności. Ci, którzy nie mieli możności wyboru w zdecydowanej większości motywują według B, C, D, ci zaś, którzy mieli możność, mają znaczną przewagę w grupie F i

mniej znaczną w grupach A i E. Możemy więc wnioskować, że poważnym czynnikiem, wywołującym motywy materjalistyczne, jest brak możności wyboru. Poważnie też wpływa on na pokrewną grupę motywów idealno-materjalnych i na grupę biernych. Możność zaś zajęcia stanowiska nieokreślonego wobec przyszłości ułatwia w znacznej mierze możność wyboru zakładu naukowego, która też bardziej sprzyja motywowaniu negatywnemu i idealistycznemu.




W. 14.
**Objaśnienie jak wyżej.**

Jeśli uogólnimy nasze rozumowanie poprzednie i podstawimy na miejsce dwóch możności: materjalnej i formalnej (obecność typu pożądanego), jedną materjalną, do której ostatecznie praktycznie sprowadzić można i formalną (przy pomocy pieniędzy można zdobyć zawsze pożądane wykształcenie), wówczas i teoretyczne rozważania i obserwacje życiowe potwierdzają słuszność wniosków, wyprowadzonych ze stosunku cyfr Ci, którzy nie mieli pieniędzy na forsowanie pożądanego wykształcenia, wybierając z przyczyn materjalnych seminarjum, będą oczywiście w większości motywowali materjalnie lub ideowo-materjalnie. Motyw materjalny, to przecież natyralny motyw materjalnie upośledzonych. Człowiek ma skłonność biedę swoją maskować nietylko wobec innych, ale i wocec siebie. Potrzebne mu jest piękne kłamstwo o niemiłej rzeczywistości, aby nie zwątpił. Słabą jest spora większość ludzi. To samo odnosi się i do młodzieży. U sporej jej części realistyczne myślenie nie opanowało jeszcze bujności wyobraźni. Dlatego łatwo chwyta one płynące zewsząd frazesy: powołanie, szczytność zawodu itp. otacza je pewną treścią uczuciową, asymiluje i tem pokrywa swoją biedę. Zdaje się jej, że chodzi odziana dostojnemi pragnieniami. W istocie zaś brak jej zupełnie określonych, własnych pragnień, albo są, ale natury całkiem mało dostojnej, natury zupełnie przyziemnej, materjalnej. Biedą materjalną i dyspozycjami psychicznemi da się również wytłumaczyć większość wśród biernych tych, który nie mieli możności wyboru.

Z drugiej strony pomyślne warunki materjalne ułatwiają niezmiernie idealizm i optymizm wobec życia. Pozwalają na swobodę w zajmowaniu stanowiska wobec niego. Nie naglą do decyzji. Możliwa więc jest znaczna większość dobrze materjalnie sytuowanych w grupie tych, którym się nie spieszy do zadecydowania o swoim losie. Możliwa też bardziej jest większość tych, którzy wybrawszy seminarjum, nie mają zamiaru korzystać z ułatwień życiowych, jakie daje jego ukończenie, ale pójdą inną, własną drogą.

Nie przesądzajmy jeszcze ostatecznie tej kwestji. Przypatrzmy się wpierw odpowiedziom na pytanie 14 ankiety. Dotyczy ono wprost wa-

runków materjalnych młodzieży. Powinniśmy stąd otrzymać duży snop światła na powyższą kwestję.

## 5. Ciężary rodzinne.

Pytanie 14. ankiety brzmiało: „Czy będziesz musiał(a) w przyszłości utrzymywać ze swej pracy rodziców, względnie rodzeństwo?". Chodzi w niem nie o dobrą wolę młodzieży w pomaganiu materjalnie rodzinie sporadycznie czy stale; chodzi o to, czy warunki materjalne rodziny są tego rodzaju, iż młodzież będzie zmuszona pomagać stale, względnie w zupełności utrzymywać rodziców lub rodzeństwo. Akcent położony jest na „musiał utrzymywać". Młodzież też tak to pytanie zrozumiała. Odpowiada tak, nie lub nie wiem. Odpowiedź „nie" ma różne odmiany. Typowemi odmianami są: nie będę musiał(a), ale jest to mojem marzeniem,... ale chciałbym,... ale uważam to za swój obowiązek. Odmiany te świadczą, że potrzeba prawdopodobnie jest, że dane środowisko rodzinne nie jest dobrze sytuowane materjalnie, ale że niema konieczności dla młodzieży spieszyć z materjalną pomocą. Więc nie będzie musiała utrzymywać, chyba, że się zmienią warunki. W danym czasie warunki te nie są najgorsze. Nie wyczekuje się w danym środowisku pomocy ze strony dzieci. Młodzież znajdująca się w środowisku rodzinnem, niepewnem pod względem materjalnym, odpowiada ostrożnie: „nie wiem", „czas pokaże", „trudno przewidzieć" i t. p. I te odpowiedzi świadczą, że na razie od młodzieży nie czeka się tam pomocy. Ponieważ zaś chodzi nam o wyświetlenie, jaka część młodzieży i jak motywująca znajduje się wobec konieczności przyjęcia na swe młode siły w krótkim czasie obowiązków ciężkich, choć uczuciowo często ułatwionych, być żywicielem rodziny względnie rodzeństwa, wobec tego możemy obie kategorje odpowiedzi „nie" i „nie wiem" połączyć w jedną, ponieważ obie mówią, że przynajmniej na razie taka konieczność nie istnieje, a przez to i wpływać nie mogła na ich decyzję zawodową i motywy. Część młodzieży odpowiada krótko i zdecydowanie „tak" i wylicza przytem, kogo będzie musiała utrzymywać. Wiemy, że z takiej młodzieży, u progu życia obciążonej obowiązkami utrzymania rodziny, wyrastają często dzielne i bardzo pożyteczne jednostki. Nie mniej jednak wiele z nich ugina się pod nieodpowiedniemi dla wieku i sił ciężarami, zatrzymuje się w rozwoju i często, bardzo często gorzknieje i zniechęca się do życia. Choć więc młodzież, kierując się serdecznem uczuciem, ochotnie przyjmuje na siebie te obowiązki, a często pogodnie i z miłością spełnia je przez długi szmat swego życia, nie wahamy się określić tych obowiązków, jako ciężary. Ciężarami są, bo zmuszają do często szkodliwego pospiechu tam, gdzie chodzi o całe życie, nie pozwalają na upragnione kształtowanie przyszłości po właściwej linji, przytłumiają swobodę myślenia, wiążąc myśli i plany około jednego zagadnienia: stać się jaknajprędzej źródłem utrzymania. A jeśli dzielniejsza młodzież, pragnąca zadośćuczynić potrzebom rodziny i własnym, i indywidualnym potrzebom bogatszego duchowego rozwoju, idzie na kompromis, wówczas na drodze tej spotyka także trudności i przeszkody, że tylko nieliczna wychodzi z niej zwycięsko. Nazwaliśmy ciężarami te obowiązki, bo w tym okresie życia, kiedy siły duchowe młodzieży winny się swobodnie, bujnie i planowo rozwijać, spotykają zapory i trudności, tamujące ich

rozwój, bo wówczas, kiedy młodzież ma wzmocnić swego ducha pogodą i zdobyć jak największy zapas radości do życia, gniecie ją troska i kładzie się ciężarem na swobodniejszych drgnieniach duszy.

Jesteśmy społeczeństwem ubogiem i długo my i młodzież nasza będziemy musieli jeszcze ponosić konsekwencje takiego stanu. Odpowiedzi zebrane mówią, że ponad połowę (50,64%) młodzieży seminarjalnej stoi wobec konieczności przyjęcia na siebie ciężarów utrzymania w przyszłości rodziców lub rodzeństwa, a tylko nieco mniej niż połowa takiej konieczności na razie nie widzi. Wśród tej szczęśliwej części znajdujemy tylko 23,95% takich, którzy mogą pewnie i kategorycznie odpowiedzieć: „nie". 25,40% nie wie, jak się stosunki ułożą w przyszłości. Obraz wcale nie wesoły. Mniej niż czwarta część młodzieży, może się zupełnie swobodnie rozwijać, nie myśląc o troskach materjalnych. Przyłączmy do niej tę młodzież, dla której troska o byt rodziny nie jest narazie aktualną i rozejrzyjmy się, jak te dwie grupy: obciążona i nieobciążona rozmieszczają się w grupach motywów, a otrzymamy obraz wyraźny i bardzo wiele mówiący.

Następująca tabelka przedstawia stosunki procentowe, określone dla kategoryj odpowiedzi, jako takich (liczby górne) i dla grup motywów (liczby dolne). W tabelce uwzględnimy trzy kategorje odpowiedzi.

| Będzie musiał utrzymywać rodzinę? | Grupa motywów | | | | | | Razem (bezwzgl. i procent) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | |
| Tak | 20,33<br>44,34 | 18,32<br>69,— | 11,30<br>80,02 | 38,03<br>47,58 | 8,08<br>40,93 | 3,22<br>33,85 | 3389=<br>=50,64 |
| Nie | 21,45<br>22,13 | 8,42<br>15,— | 3,05<br>10,20 | 45,72<br>27,06 | 14,84<br>32,69 | 6,48<br>32,30 | 1603=<br>=23,95 |
| Nie wie | 30,64<br>33,53 | 8,47<br>16,— | 2,76<br>9,78 | 40,41<br>25,36 | 11,29<br>26,38 | 6,41<br>33,85 | 1700=<br>=25,41 |

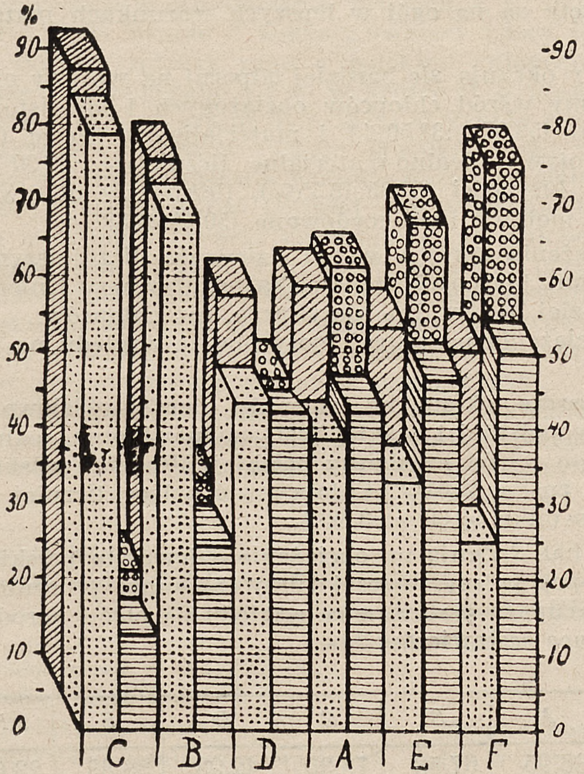
Widzimy, że kategorja obciążona odsyła do grupy idealistów 20,33%, kategorje zaś nieobciążone (odpowiedź „nie" i „nie wie") razem wzięte 26,19%; do grupy materjalnych motywów pierwsza, obciążona 18,32%, druga nieobciążona 8,44%; do grupy idealno-materjalnej pierwsza 11,30 , druga 8,9%; do grupy motywów biernych pierwsza 38,03%, druga 43%, do grupy negatywnej pierwsza 8,08, druga 13,02%; wreszcie do grupy niezdecydowanej pierwsza 3,22%, druga 6,45%.

Z tego przeglądu wynika, że obciążenie wpływa na wzrost liczebności w obu grupach całkiem lub pół-materjalnych, a obniżająco na liczebność pozostałych czterech grup. Brak obciążenia zaś wpływa przeciwnie. Powoduje prawie czterokrotne obniżenie się liczebności motywów idealno-materjalnych, więcej niż dwukrotne motywów materjalnych, wzrost zaś liczebny motywów idealnych, bierności, negatywnych i nieokreślonych. W rezultacie jednak ilość młodzieży kategorji pierwszej (obciążonej) jest w grupach najbardziej wartościowych dla zawodu (A i C) bezwzględnie większa (1072 osoby), niż młodzież kategorji drugiej (961). Procentowo 31,63:29,09. Ta przewaga wskazuje, jak cenny materjał przedstawia młodzież, która mimo troski materjalne i ciężary nad swe siły, w idealiźmie

zawodowym czystym lub kompromisowym nie tylko nie ustępuje młodzieży pozbawionej tych trzech trosk i ciężarów, ale ją nawet liczebnie przewyższa.

Przyglądnąwszy się dalej liczbom dolnym na powyższej tabelce spostrzegamy, że wpływ obciążenia lub jego braku okazuje prawie analogiczne objawy w danym rodzaju motywów do objawów towarzyszących możności lub niemożności wyboru pożądanego typu szkoły. Rezultaty niemożności odpowiadają zasadniczo rezultatom obciążenia, a możności jego brakowi. Widać tylko, że obciążenie silniej wpływa dodatnio na grupę C, niż brak możności. Porządek i prawidłowość wpływu ciężarów rodzinnych ulegają modyfikacji. Grupa C zajmie pierwsze miejsce, grupa B drugie; po nich zaś porządek grup, jak wyżej, t. zn. D, A, E, F.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Młodzież obciążona liczy w grupie | C | — 80,02 | proc; | nieobc. (odp. „nie" i „nie wiem") | | 19 98 | proc |
| „ „ „ „ | B | — 69 — | „ | „ | | 31,— | „ |
| „ „ „ „ | D | — 47,58 | „ | „ | | 52,42 | „ |
| „ „ „ „ | A | — 44,34 | „ | „ | | 55,66 | „ |
| „ „ „ „ | E | — 40,93 | „ | „ | | 59,07 | „ |
| „ „ „ „ | F | — 33,85 | „ | „ | | 66,15 | „ |




W. 15. Objaśnienie jak wyżej.

Dla pierwszej kategorji młodzieży otrzymujemy szereg liczb malejących, dla drugiej rosnący. (p. W. 15). Motywami stosunkowo najmniej poddającemi się wpływom obciążenia, są motywy bierności. Brak jednak obciążenia sprzyja bardziej liczebności tego rodzaju motywacji. Różnica

około 5%. Bardziej podatna na ten wpływ jest motywacja idealistyczna. Różnica między młodzieżą obciążoną i nieobciążoną wynosi ponad 11% na korzyść nieobciążonych. Bardzo poważnie wpływa brak obciążenia na stanowisko negatywne, silniejsze o około 19% i wybitnie zaznacza się na niezdecydowaniu. Różnica w stronę przewagi niezdecydowanych wynosi około 33%.

Obciążenie wpływa decydująco na motywację idealistyczno-materjalną i materjalną. Pierwsza wśród obciążonych jest silniejszą a okrągło 60%, druga o 38%.

Ze względu na płeć młodzieży zachodzą charakterystyczne różnice w reagowaniu na wpływy obciążenia. Młodzież męska jest liczebnie bardziej obciążona, niż żeńska. Wśród chłopców mamy tej kategorji 65,22%, wśród dziewcząt 47,17%. Wśród dziewcząt, które napewno wiedzą, że nie czekają ich w przyszłości obowiązki materjalne wobec rodziny, mamy 25,53%; wśród chłopców 19,78%. Wśród pierwszych mamy 27,30% takich, które nie wiedzą jeszcze, jak się w przyszłości ułożą stosunki; wśród drugich mamy takich tylko 15%. Na podstawie tych cyfr nasuwa się wniosek, że dziewczęta są na ogół w lepszych warunkach materjalnych, niż chłopcy.

Ale chłopcy okazują się bardziej odporni na wpływy obciążenia, niż dziewczęta. Mamy wśród chłopców obciążonych i idealistów więcej, niż wśród dziewcząt (58,87%:38,50%) i materjalistów więcej (75,48:67,65%). Mamy dalej motywy idealno-materjalne liczniejsze (87,30:78,84%), liczniejsze motywy bierności (57,85:43,35%), liczniejsze motywy negatywne (53,52:32,88%) i motywy niezdecydowane (50,44:24,88%).

Brak obciążenia sprzyja wśród dziewcząt liczniejszym przejawom częstego idealizmu, bierności, stanowiska negatywnego i niezdecydowanie. Obciążenie bardziej je moralnie przytłacza, niż chłopców.

Wpływ obciążenia na rodzaj motywów ze względu na płeć ilustruje wykres 15.

Rzućmy jeszcze okiem na stosunki narodowościowe. Obciążenie wśród młodzieży polskiej i ruskiej jest, ogólnie biorąc, jednakowe z nieznaczną przewagą wśród młodzieży polskiej. Młodzież polska liczy obciążonych 50,75%; ruska 49,01%. Chłopcy zaś polscy liczniej są obciążeni, niż ruscy, w stosunku 59,69%:53,62%.

Inaczej jednak reagują na obciążenie dziewczęta polskie, niż ruskie. Inaczej też chłopcy polscy, inaczej ruscy. Stosunki procentowe kategorji obciążonych w grupach motywów ze względu na płeć i narodowość przedstawia następujące zestawienie.

| *Płeć* | *Narodowość* | *A* | *B* | *C* | *D* | *E* | *F* | *Wogóle* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dziewczęta | polskie | 36,95 | 67,53 | 78,39 | 42,93 | 33,33 | 23,62 | 47,11 |
| | ruskie | 26,95 | 68,54 | 94,52 | 46,86 | 30,67 | 31,43 | 49,10 |
| Chłopcy | polscy | 58,46 | 77,39 | 86,88 | 47,68 | 54,33 | 52,29 | 59,69 |
| | ruscy | 66,66 | 44,45 | 100,— | 63,63 | 42,10 | 00,00 | 53,52 |

Obciążone dziewczęta polskie zachowują większą swobodę wobec motywów, niż ruskie. Są jakby bardziej odporne na wpływy obciążenia. Reprezentują liczniej grupy motywów idealnych, negatywnych i nieokreślonych tj. tych, których wzrostowi sprzyja raczej brak obciążenia. W motywacji materjalnej nieznacznie ustępują ruskiej; znaczniej ustępują w motywacji biernej i bardzo znacznie w motywacji idealno-materjalnej. W grupie B widzimy prawie taką samą ilość dziewcząt polskich, jak ruskich. W tej grupie więc różnica wpływów prawie niewidoczna. Obciążenie wpływa zdecydowanie na grupę C. Więcej niż trzy czwarte dziewcząt polskich tej grupy należy do obciążonych. Na dziewczęta ruskie wpływa ono jeszcze silniej. Prawie wszystkie (z wyjątkiem około 5%) tej grupy należą do obciążonych W grupie D widać też więcej dziewcząt ruskich, niż polskich. Stąd nasuwa się ogólniejszy wniosek. Dziewczęta polskie w cięższych warunkach mniej się niemi przejmują, niż ruskie. Wykazują większą aktywność i inicjatywę. Dowodzi tego ich przewaga w grupach A, E i F, a ich mniejszość w grupach C i D.

Wśród chłopców obu narodowości stosunki są odmienne. Obciążeni chłopcy polscy wykazują mniejszość w grupach A, C, D; większość zaś w grupach B, E i F. W grupie C wszyscy chłopcy ruscy (100%) należą do obciążonych. Różnica między nimi a polskimi chłopcami wynosi około 13% W grupie D przeważają o 6%, w grupie A o prawie 8%. Chłopcy polscy zaś przeważają w grupie B o 33%, w grupie E o 12%, w grupie zaś F nie znajdujemy chłopców ruskich. Wynika z tego, że na motywację idealną obciążenie mniej ujemnie wpływa wśród młodzieży męskiej ruskiej, a bardziej ujemnie wśród polskiej. Nie wykazuje też swego ujemnego wpływu w grupie motywów materjalnych na chłopców ruskich. Ich motywy materjalne w większości wynikają z innych przyczyn. Ich motywy idealno-materjalne są wszystkie jakby zdeterminowane przez obciążenie. Duża większość biernych ulega także temu wpływowi. Obciążenie nie pozwala im na niezdecydowanie, ale pozwala w większym stopniu, niż polskim sięgać pragnieniami poza zawód nauczycielski.

Prawo obciążenia, sformułowane wyżej, przejawiające się w malejącym wpływie na wzrost liczebności grup według porządku C, B, D, A, E, F. w zupełności może być zastosowane do młodzieży polskiej. Wśród ruskiej musi ulec pewnej modyfikacji. W szczególności przedstawia się ono:

**Młodzież polska żeńska:** C B D A E F
**Młodzież polska męska:** C B D A E F (**w liczebności A i D zachodzą tak małe różnice (A liczniejsze o 0,78%) że można jej nie brać pod uwagę).**
**Młodzież ruska żeńska:** C B D E F A
**Młodzież ruska męska:** C A D B E —.

Prawo obciążenia mówiące, że ciężary rodzinne powodują największy wzrost motywów idealno-materjalnych, dalej w porządku malejącym motywów materjalnych, bierności, idealnych, negatywnych i nieokreślonych, ze względu na płeć ulega nieznacznemu zmodyfikowaniu w odniesieniu do chłopców ze względu na następstwo grup D i A.

Ze względu na płeć i narodowość ma ono zastosowanie do młodzieży polskiej męskiej i żeńskiej i ruskiej żeńskiej. W tej ostatniej ulega po-

ważnej modyfikacji. Wśród dziewcząt ruskich obciążenie najmniej sprzyja liczebności motywów idealnych.

Wśród chłopców ruskich ulega ono gruntownej modyfikacji. Zajmują swoje miejsca grupy C, D, E. Obciążenie nie wysuwa wśród chłopców ruskich na drugie miejsce motywów materjalnych. Ułatwia wystąpieniu na ich miejsce motywów idealnych, przesuwając materjalne na miejsce czwarte. Uniemożliwia zaś wystąpienie motywów nieokreślonych.

W rozdziale poprzednim („4. Możność kształcenia się w innych zakładach naukowych"), stwierdziliśmy wpływ możności i postawiliśmy tezę, że pomyślne warunki materjalne ułatwiają idealizm i optymizm wobec życia i swobodę zajmowania stanowiska wobec przyszłości. Niepomyślne zaś warunki materjalne, znajdujące swój wyraz w niemożności wyboru pożądanego zakładu działają przeciwnie. Z ostatecznem przesądzeniem tej tezy wstrzymaliśmy się do poznania wpływu ciężarów rodzinnych, będących bardziej bezpośrednim wyrazem warunków materjalnych.

Możemy teraz zestawić i porównać prawa wpływu niemożności wyboru pożądanego zakładu naukowego i ciężarów rodzinnych (obciążenia). Obydwa mówią, że wpływ maleje:

dla niemożności w porządku grup B C D A E F
dla obciążenia „ „ C B D A E F

Różnica między niemi zachodzi tylko co do miejsca grup B i C. W prawie niemożności B zajmuje pierwsze miejsce, w prawie obciążenia drugie, a C pierwsze.

Dla możności i braku obciążenia obowiązuje prawo porządku odwrotngo, względnie w tym samym porządku wpływu rosnącego. Teza się więc potwierdza. Pomyślne warunki materjalne ułatwiają w pierwszym rzędzie postawę niezdecydowaną wobec przyszłości, ułatwiają zmianę stanowiska, jeśli ono nieodpowiednio zostało wybrane, ułatwiają dalej idealizm i bierność. Dwa te ostatnie nastawienia ulegają jakby równym wpływom tak pomyślnych jak i niepomyślnych warunków materjalnych. Stopień wpływu zależy od płci i narodowości, od dyspozycyj psychicznych z temi cechami związanych. Najmniej zaś sprzyjają motywacji materjalnej względnie kompromisowej, idealno-materjalnej. Ze względu na narodowość, wpływ warunków materjalnych przedstawia się nieco inaczej. Do młodzieży polskiej, teza powyższa ma zastosowanie w pełni. W odniesieniu do młodzieży ruskiej należy ją jeszcze modyfikować ze względu na płeć. Pomyślne warunki materjalne wysuwają na pierwsze liczebne miejsce wśród dziewcząt ruskich, motywy idealne, po nich najliczniej niezdecydowanie, a dalej według prawa. Wśród chłopców ruskich tylko w pomyślnych warunkach materjalnych występuje niezdecydowanie wobec życia, po nich stanowisko negatywne, a na trzeciem miejscu motywy materjalne. Idealizm czysty lub kompromisowy u pomyślnie materjalnie usytuowanych chłopców ruskich, występuje na ostatnich miejscach. Natomiast mało pomyślne warunki materjalne wysuwają u nich te motywy na pierwsze miejsce, a motywy materjalne odsuwają na dalszy plan. Rzuca to ciekawe światło na psychikę narodową

Rusinów. Pozwala przypuszczać, że warstwy uboższe wśród nich są bardziej skłonne do szukania ideałów, niż dobrze materjalnie sytuowane, pozwala sądzić, że te ostatnie wolą pozytywnie, realnie myśleć i w tym kierunku wpływają na swoją młodzież.

**P. Z. Dąbrowski** — Lwów.

# Krajoznawstwo a seminarja nauczycielskie.

Jest faktem, iż młodzież nasza naocznie bardzo mało poznaje ojczystego kraju, gdyż zasiedziała w swoim rodzinnym kącie poznaje go przeważnie z książek. Można przytoczyć tysiące przykładów na to, że „idee szkoły pracy" nie usunęły werbalizm starej szkoły, poza której mury rzadko przenosi się teren pracy poznawania. Nie ulega wątpliwości, że na ducha nowej szkoły podziałać może dodatnio rozkrzewienie wśród młodzieży idei krajoznawstwa, choćby w imię rzeźkiej pobudki W. Pola. „Wyleć ptakiem z swego gniazda, miłać będzie taka jazda!"

Szczególnie seminarja nanczycielskie, wychowujące przyszłych pracowników wśród ludu, powinny zakładać Koła krajoznawcze młodzieży i otoczyć je troskliwą opieką (regulamin kół podaje „Orli Lot" w zesz. 7 r. 1925). Zakres działania koła podyktują warunki i środowisko. Same referaty z dziedziny krajoznawstwa, urządzanie wycieczek, ewentualnie jeszcze gromadzenie materjałów krajoznawczych w formie rysunków, fotografij, kart z widokami itp. nie meże wypełnić środków pożytecznego działania Koła. Może wystarcza to młodzieży gimnazjalnej, ale nie seminarjalnej, która mysi zdobyć w Kołach metodę organizacji wycieczek w celach naukowych, metodę samodzielnej pracy naukowej w dziedzinie krajoznawstwa oraz przejąć się społeczną i wychowawczą wartością tej pracy.

Wycieczki szkolne, urządzane zazwyczaj raz do roku i prowadzone przez nauczycieli, nie kształcą praktycznie przyszłych organizatorów wycieczek. Zadaniom pracownika oświatowego i wychowawcy sprostać mogą planowo opracowane wycieczki krajoznawcze. Z tego względu egzaminy krajoznawcze na przewodników, które przepisuje „Regulamin dla Kół", powinny mieć w seminarjum pewien charakter lekcji praktycznej w szkole ćwiczeń, a wynik jego powinien być brany w rachubę, gdy mowa o dojrzałości i przygotowaniu zawodowem kandydata.

Łącznie z kwestją zakresu pracy koła krajoznawczego uważam za niewskazane, aby koło młodzieży seminaryjnej dzielić na sekcje np. wycieczkową, fotograficzną, muzealną, faunistyczną, florystyczną, geologiczną, etnologiczną i t. p. Pracę krajoznawczą w seminarlach powinno się prowadzić syntetycznie, a każdy członek Koła winien być wyposażony w metodę całokształtu pracy krajoznawczej.

Uczniowie seminarjum, jako pochodzący przeważnie ze wsi, mogą oddać etnologji i muzealnictwu polskiemu bardzo wielkie przysługi, byleby tylko znaleźli odpowiednich kierowników. Polska, zniszczona najazdem wojsk w ostatniej wojnie, zrujnowana tysiącem bitew, które rozgrywały się na jej terenie, straciła i traci wiele swych skarbów przyrody, oraz materjalnej kultury. Szczególnie odnosi się to do kul-

tury ludowej, bo zabytki jej. w sporej części niezebrane jeszcze w muzeach i nieopracowane przez polskich uczonych, zaginęły lub giną dla nas bezpowrotnie. Tymczasem inwentarz nielicznych naszych muzeów krajoznawczych wzrasta w niezwykle powolnym tempie, albo wcale nie powiększa się od czasu wojny. Polityka rządu w wielu wypadkach tamuje ich rozwój, a czynniki społeczne straciły dziś zainseresowanie do spraw muzealnictwa wogóle. A jednak brak łączności „cmentarzysk kultury" z życiem nie świadczy dodatnio o poziomie kultury społeczeństwa. Wciągnięcie więc młodzieży seminarjów do pracy zbierania okazów materjalnej kultury ludowej do użytku muzeów stanowić winno jedno z ważnych zadań Koła krajoznawczego. Najracjonalniej byłoby zakładać muzea szkolne, z których wrazie potrzeby mógłby korzystać nauczyciel rysunków, robót ręcznych, nauki o Polsce, przyrody, geografji (szczególnie w szkole ćwiczeń, w której niezmiernie przydatne byłyby plastyczne (z gliny) mapy np. najbliższej okolicy szkoły) i t. p., bo w ten sposób młodzież nabrałaby poszanowania do naukowej wartości swej pracy. Tam jednak, gdzie w seminarjum brak odpowiedniego miejsca i sprzętów do celów muzeum, nie można ze względów pedagogicznych pozwalać na magazynowanie zbiorów w schowkach i paczkach w prywatnych mieszkaniach członków Zarządu Koła, gdyż w ten sposób wyrabia się w młodzieży szkodliwe przekonanie o bezcelowość zbieractwa. Koła krajoznawcze mogłyby lokować swe zbiory w muzeach, tworzonych na prowincji np. przez różne towarzystwa i zrzeszenia, albo jeśli chodzi o ważniejsze okazy, w odpowiedniem muzeum stołecznem np. Muzeum Etnograficznem na Wawelu. Tego rodzaju praca zaprawia młodzież do pięknej działalności społeczno-naukowej, od której nie powinien się uchylać żaden nauczyciel szkoły powszechnej. Nauczyciel polski nie jest mniej ofiarny od pruskiego nauczyciela, który niemieckiemu krajoznawstwu oddał, jak wiadomo, wielkie usługi. Nie można też pominąć pedagogicznego czynnika, jakim jest świadomość, że nawet drobny wysiłek jednostki ma społeczną wartość, że i młodzież powołaną jest do obywatelskiej pracy znoszenia cegiełek do gmachu narodowej kultury.

Tę świadomość daje też odpowiadanie na ankiety, mające związek z krajoznawstwem, nawiązanie kontaktu z Polską Akad. Umiejęt. zapomocą odpowiadania na kwestjonarjusze jej Słownikarni i t. p. Do pracy tej nadaje się przedewszystkiem młodzież seminarjów, jako rekrutująca się ze środowisk wiejskich.

Samodzielna, naukowa praca Koła może wyrażać się w wykonywaniu wykresów zasiągów pewnych typów stroju, budownictwa, zdobnictwa, zwyczajów i t. p. Jedno koło nakreśli część granicy między białemi, a błękitnemi sukmanami, drugie część granicy między krzyżykowemi, a płaskiemi haftami i t. p. Tego rodzaju wykresy, wykonane przez większą ilość Kół Krajoznawczych, staną się niezawodnie ważnym materjałem dla nauki polskiej i mogą okazać się pomocne w nakreśleniu mapy rozprzestrzenienia typów materjalnej kultury w Polsce (na podobieństwo mapy narzeczy, wykonanej przez prof. Nitscha). Mapy takiej nie posiadamy dotychczas. Byłoby bardzo pożądane, aby młodzi krajoznawcy mieli i to zadanie naukowe na oku, tem więcej, że nie

wymaga ono zbyt wielkich wysiłków z ich strony. Prace te wykonywać można tylko na zebraniach Koła, na których każdy członek udziela kierownikowi informacyj o terenie sobie znanym. Luki w granicach zasięgów uzupełnia się na specjalnych wycieczkach. Dla pewności trzeba wykresy te skontrolować przy współudziale nowych uczniów w drugim roku.

Społeczne zadania Koła Krajoznawczego wyrazić się mogą także w rozciągnięciu opieki nad „zabytkami przyrody (kontakt z Państw. Komisją Ochrony Przyrody), zabytkami historycznemi, zwyczajami ludowemi i twórczością ludową", co „Regulamin Kół" włącza do obowiązków członków. W tym względzie opiekun Koła ma wdzięczne pole do budzenia szlachetnej i twórczej inicjatywy młodzieży.

Zapisywania melodyj ludowych może się podjąć z powodzeniem młodzież seminarjum, a w każdym razie uczyni to lepiej od uczniów innych szkół, których program śpiewu czy muzyki jest mniej obszerny. Praca tego rodzaju budzi poszanowanie dla ludowej pieśni, którą szkoła wiejska nie tępić, ale pieczołowicie ochraniać i podtrzymywać powinna. Wszak „na rzeczach ojczystych najlepiej kształcić można uczucie dla piękności", powiedział ojciec polskiej szkoły pracy, Br. Trentowski, a za nim w różnej formie powtarzają tę myśl ministerjalne programy muzyki, śpiewu, rysunków, robót ręcznych, języka polskiego, nauki o Polsce, geografji. Nie spełni tego zadania szkoła, w której nauczyciele nie przejęli się szeroko pojętą ideą krajoznawstwa. Wystawy szkolne dowodzą aż nazbyt często, że nauczyciel rysunków i robót ręcznych albo ignoruje ludową sztukę, z którą zrosła się młodzież w wiejskich środowiskach, albo, co gorsza, zużytkowuje ją w sposób zupełnie błędny, powierzchowny, więc bezcelowy. Wykresy geograficzne są przeważnie kopjami wykresów z książek lub map z atlasów (klasycznym w tym wzgl dzie przykładem mogą być prace, nadesłane do działu szkolnego wystawy w Liskowie w 1925). Jakżeż mało widzimy na tych wystawach samodzielnie kreślonych map sąsiedniego lasu, rozwidleń przepływającej obok szkoły rzeki, wykresu uwarstwień w pobliskim kamieniołomie i t p.

Ten brak łączności szkoły z środowiskiem uwydatnia się i na innem polu. Niema nauczyciela, któryby w nauce gimnastyki nie posługiwał się podręcznikiem Dr E. Piaseckiego „Zabawy i gry ruchowe", lecz jak mało jest takich, którzyby czynili zadość wskazówkom pedagogicznym Szanownego Autora: „Wychowawca nowoczesny nie zacznie swej pracy w zakresie zabaw młodzieży narzuceniem jej choćby zawartości książki niniejszej, lecz przedewszystkiem postara się zbadać, jaką w tej mierze tradycję dzieci przyniosły z domu. Osiągnie przez to korzyść trojaką: 1) wzbogacenie zasobu zabaw, które dana szkoła będzie uprawiać, 2) dorzucenie cegiełki do gmachu naszej wiedzy w tym zakresie (o ile, co prawie pewna, przybędzie choćby drobna odmianka, dotąd niezapisana i 3) wzmocnienie u dziecka uroku i powagi tradycyj rodzinnych, świadomości, że i ich wioska czy powiat nieostatnie Takie uczucia są kamieniem budulcowym uczucia ogólniejszego, obejmującego całość ojczyzny" (str. 26).

Innemi słowy prawowita metoda gimnastuki w szkole powszechnej

wiedzie przez etnografję, która jest częścią krajoznawstwa. Koła Krajoznawcze młodzieży seminarjum powinny zapisywać wszystkie gry i zabawy, jakie uprawia młodzież w okolicy szkoły i przerabiać je na lekcjach praktycznych w szkole ćwiczeń.

Widzimy więc, że krajoznawstwo zazębia się z wychowaniem i nauczaniem w szkole w sposób nierozłączny. Już to samo stanowi jego siłą żywotną. Zadaniem opiekuna Koła jest pogłębiać ten stosunek, a każdy czyn krajoznawczy wiązać z oświatowem i wychowawczem zadaniem przyszłych nauczycieli, Oto w jak przekonywujący sposób rozpoczął uczeń seminarjum w Tomaszowie Maz. swoje zapiski „O wiejskiej medycynie chorób dziecięcych" („Orli Lot" Nr 8, r. 1925): „Poznanie zabobonów ludowych jest rzeczą bardzo ważną dla każdego pracownika oświatowego na wsi. Musimy poznać zło, aby je zwalczać skutecznie". Wiele podobnych „momentów wychowawczych" nastręczy krajoznawstwo na każdym niemal kroku.

Zadzierżgnięcie ścisłych węzłów ze środowiskiem, co w istocie swej uważać trzeba za podstawę krajoznawstwa, stanowi jeden z walnych środków zaradczych na częste zrywanie synów chłopskich ze wsią czyli ich społeczne wyradzanie się. Tam, gdzie różne warunki nie pozwalają na urzeczywistnienie rozległej sfery zadań krajoznawczej pracy w teminarjum, niech przynajmniej częste wycieczki rozruszają płuca skulonej nad książkami młodzieży, radosną beztroską na swobodzie odświeżą jej umysł i budzą miłość do ojczystej ziemi.

Polskie Tow. Krajoznawcze w 20 letnią rocznicę swego istnienia postanowiło urządzić w Warszawie wystawę Kół Krajoznaw. w październiku b. r. oraz wyznaczyło nagrody dla tych kół, które najwartościowszemi artykułami wypełnią przynajmniej jeden zeszyt miesięcznika krajoznawczego „Orli Lot" (Kraków, redaktor prof. Leop. Węgrzynowicz, Krowoderska 74, II p.). Koła Krajoznawcze młodzieży seminarjów powinny godnie stanąć do apelu, a szlachetna rywalizacja wyjdzie niezawodnie na korzyść umiłowanej przez nas sprawie: poznaniu ojczystego kraju.

To program — metoda narzuci się sama tym, którzy „chcą chcieć". Zaniedbana dziedzina krajoznawstwa w naszych szkołach woła przedewszystkiem o budzicieli inicjatywy i kierowników pracy. W ich bezinteresownych dłoniach spoczywa los szkicowo skreślonych powyżej zadań Kół Krajoznawczych w seminarjach nauczycielskich.

**Tadeusz Seweryn** (Tomaszów mazowiecki).

# Nasza bolączka.

Wprowadzony przy „Programie nauki dla seminarjów nauczycielskich" z r. 1921 plan zajęć szkolnych okazał się w zastosowaniu praktycznem pod wielu względami nieodpowiedni i było dawno do przewidzenia, że będzie musiał prędzej lub później ulec zmianom. I oto stało się to już. Od nowego roku szkolnego obowiązuje zmieniony plan zajęć szkolnych. Czy zmiany dokonano na lepsze, czy na gorsze, okaże

wprawdzie przyszłość, jednak nie zawadzi już dziś rozpatrzeć się w tem co zaszło.

Zamiast dotychczasowych **dwóch równoległych** A. i B. planów zajęć szkolnych, zasadniczo nie różniących się między sobą, wprowadzono obecnie osobny, **jednolity** plan dla seminarjów jednojęzycznych i osobny, **jednolity** plan dla seminarjów dwujęzycznych, wskutek czego musiały wyniknąć dość znaczne różnice między obu planami, czyli z góry zadecydowano właściwie o istnieniu dwóch rodzajów seminarjów na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej.

Ponieważ w obu planach wprowadzono nowe przedmioty nauki, względnie powiększono liczbę godzin do nauki języka obcego i drugiego. musiano okroić liczbę godzin nauki w innych przedmiotach. I tak w pierwszym planie (dla seminarjów jednojęzycznych) zyskał język polski po jednej godzinie na kursie 4 i 5, język obcy wprowadzono na pierwszych trzech kursach po 3 godziny, a na ostatnich dwóch po 2 godziny, nauce o Polsce współczesnej obcięto na 5 kursie jedną godz., a geografji dodano na 1 kursie jedną godzinę kosztem 3 kursu, matematykę, udzielaną ogółem w 15 godzinach na czterech niższych kursach, rozgrupowano w tej samej ilości godzin na pięć kursów w ten sposób, że na 1 kursie ma być udzielaną w 4 godzinach, na 2, 3 i 5 kursie w 3 godzinach, a na 4 kursie w 2 godzinach. Fizyka pozostała bez zmiany, zaś biologja straciła jedną godzinę na 2 kursie i jedną w 1 półroczu 4 kursu, ćwiczenia cielesne pozostały bez zmiany, natomiast muzyka i śpiew straciły jedną godzinę na 5 kursie. Rysunki zlały się z robotami ręcznemi (które straciły na 1 kursie dwie godziny) na 5 kursie w jeden przedmiot. Przedmiotom pedagogicznym ujęto po jednej godzinie na 5 kursie. Jako nowy przedmiot przybyła na 1 kursie kaligrafja w jednej godzinie.

W drugim planie (dla seminarjów dwujęzycznych) zmiany sięgnęły nieco głębiej. Język polski zyskał jedną godzinę na 5 kursie, natomiast język drugi (ruski, białoruski i litewski) który dotychczas w obowiązującym planie zajęć szkolnych wcale nie był uwidoczniony, został równomiernie, a więc w tej samej ilości godzin, co i język polski, uwzględniony, i to z tem dodatkowem zastrzeżeniem, że „sprawa języka nauczania poszczególnych przedmiotów w seminarjach dwujęzycznych będzie uregulowana osobnem rozporządzeniem". Język obcy pozostał w tym planie przy dawnych dwóch godzinach. Historji odpadła jedna godzina na 3 kursie i dwie godziny na 5 kursie, zaś geografję pozostawiono bez zmiany. W matematyce zaszła ta zmiana, że z ogólnej liczby 15 godzin odpadła jedna godzina, zaś wszystkie godziny rozmieszczono tak, jak w pierwszym planie, z tą jedynie różnicą, że na 5 kursie ma być udzielana nie w 3, ale w 2 godzinach nauki. Fizyka odpowiada planowi pierwszemu z wyjątkiem ujęcia jednej godziny na 3 kursie, zaś biologja zgodną jest w zupełności z planem pierwszym. Ćwiczenia cielesne straciły w tym planie na każdym kursie po jednej godzinie, a więc będą udzielane w dwóch godzinach, zaś muzyka i śpiew udzielane być mają na 1, 3 i 4 kursie w dwóch, zaś na 2 i 5 kursie w trzech godzinach. Rysunki zlały się i w tym planie z robotami ręcznemi, (które straciły i na 1 i na 2 kursie po dwie godziny) na 5 kursie w jeden

przedmiot. Przedmiotom pedagogicznym ujęto po jednej godzinie na 5 kursie. Jako nowy przedmiot wprowadzono na I kursie kaligrafję w jednej godzinie.

W budowie i układzie obu planów zajęć szkolnych rzuca się w oczy brak zasadniczej myśli, która w tego rodzaju sprawach powinna występować jasno i wyraźnie. O co właściwie w reformie planów zajęć szkolnych chodziło, z samych planów dociec nie można. Jeżeli chodziło o zmniejszenie czasu zajęć szkolnych, a tem samem o wydatne ulżenie w pracy i odciążenie młodzieży, to tego chyba nie osiągnięto tem, że z ogólnych 178 godzin pierwotnego planu odcięto w pierwszym planie **cztery**, a w drugim **jedną** godzinę nauki. Myśli tej przeczy wprost drugi plan, w którym na 5 kursie ogólną ilość godzin nawet podwyższono o jedną jednostkę.

Jeżeli chodziło o podwyższenie ilości godzin przy nauce języka polskiego, więc dlaczegoż nie uczyniono tego na wszystkich kursach, a przedewszystkiem na niższych kursach, gdzie przygotowanie uczniów bywa właśnie niewystarczające, a podwyższono natomiast o jedną godzinę na trzech niższych kursach wymiar zajęć dla nauki języka obcego, w którym — jako zupełnie nieznanym — uczniowie i przy tym zwiększonym wymiarze nie wyjdą poza granice tych marnych rezultatów, które dziś kosztem innych przedmiotów wykazują.

Jeżeli zaś chodziło o przegrupowanie pewnych przedmiotów, n. p. matematyki i rysunków wraz z robotami ręcznemi, to czy wskazanem było czynić to kosztem obcinania innych niemniej ważnych przedmiotów i przegrupowania całego planu?

A jeżeli chodziło o oficjalne wprowadzenie w zakładach szkolnych na wschodzie położonych nauki drugiego języka, więc pocóż wprowadzano zmiany w planie dla zakładów jednojęzycznych, jeżeli tem właściwie żadnej poprawy nie osiągnięto.

Z zestawiania obu planów zajęć szkolnych widać nierównomierność w traktowaniu pewnych przedmiotów, skutkiem czego na następstwa stąd wynikające długo chyba nie potrzeba będzie czekać. Przedmioty t. zw. artystyczno-techniczne, którym tak niedawno jeszcze chciano nadać o wiele większe znaczenie, jakby na to zasługiwały, tracą na wartości i nieda się zaprzeczyć, że w planach zajęć szkolnych zaczyna im być za ciasno, i wskutek tego tracą ze swych praw świeżo nabytego obywatelstwa. Ćwiczenia cielesne utrzymują się przy swym wymiarze w pierwszym planie, natomiast oddały po jednej godzinie na każdym kursie w drugim planie innym przedmiotom, a zatem uważa się, je (nie wiadomo z jakiego powodu) za więcej potrzebne do ogólnego przygotowania zawodowego w seminarjach jednojęzycznych, jak dwujęzycznych.

Postawienie drugiego języka, jako przedmiotu nauki, na równi z językiem polskim, jako wykładowym, nie jest wcale szczęśliwe, bo właściwie względy polityczne nie powinny w tym wypadku stanowić miary, ani też uzasadnione, bo uczący się języka polskiego z łatwością pojmuje przez porównanie małe różnice, które wykazują wiadomości o prawach i zasadach obowiązujących w jednym z języków krajowych, a zdobycze na polu literatury u narodowości w tym wypadku intereso-

wanych nie równoważą się i nie zrównoważą się tak rychło z bogactwem literatury polskiej, aby dla nauki obu przedmiotów jeden i ten sam wymiar zajęć szkolnych wyznaczać, i to ze szkodą tych przedmiotów, które z uwagi na swą wysoką wartość kształcącą i wychowawczą obniżane być nie powinny. Zresztą i tak przewidzianą jest nauka niektórych przedmiotów w drugim języku, a ukryć się nie da i to, że język otoczenia, którym jest właśnie dany język krajowy, i tu, w szkole, swój wpływ wywiera i z trudem uzyskane postępy w języku wykładowym zaciera. Niestety uczy dotychczasowe doświadczenie, że uczniowie, uczący się w szkole dwóch języków, żadnym właściwie należycie, poprawnie nie władają. Wątpliwem jest, czy i ta zmiana w planie zajęć szkolnych zdoła ten błąd naprawić.

W końcu wprowadzenie kaligrafji na 1 kursie, jako osobnego przedmiotu nauki w jednej godzinie tygodniowo, wydaje się czemś wprost absurdalnem, bo chyba nikt nie uwierzy, a tem mniej dokona tego, aby u przeszło 40 uczniów niedbale piszących, (co dziś jest na porządku dziennym), wyrobić w przeciąga roku szkolnego, a więc w niespełna 40 godzinach (45 minutowych) nauki, kształtne pismo. Siedmioklasowa szkoła powszechna powinna bezwarunkowo za siedem lat nauki spełnić swe zadanie pod tym względem i nie zmuszać władze szkolne do przenoszenia tego ciężaru na średnie zakłady szkolne.

Niejasnem jest także, dlaczego te nowe plany zajęć szkolnych mogą być albo wprowadzone na wszystkich kursach zakładu natychmiast, albo też stopniowo. Jeżeli są dobre, względnie lepsze od poprzednich, dlaczegoż zwlekać z ich wprowadzeniem w życie we wszystkich zakładach równocześnie? Wskutek różnorodnych zarządzeń kuratorjów poszczególnych okręgów szkolnych, którym pozostawiono w tym kierunku dowolność, wynikną znów różnice, które odczują w pierwszym rzędzie ci, którzy do tych planów będą się musieli przystosować. A więc z jednych niewłaściwości wynikną drugie.

Tyle tylko uwag na razie przy porównawczem zestawieniu dawnych i nowych planów zajęć szkolnych nasunęło się, a niezawodnie praktyka szkolna ujawni niejedno jeszcze błędne pociągnięcie piórem, dokonane tym razem nawet nie przy zielonym stoliku, ale na kolanie.

**Eugenjusz Mandyczewski (Sokal).**

# Rugi.

Zapoczątkowana w grudniu 1925 „sanacja finansowa“ przyniosła nauczycielstwu seminarjalnemu bardzo wiele bolesnych niespodzianek. Koniec roku szkolnego i ferje przyniosły ich niemniej. Zamknięto szereg seminarjów i preparand, poobcinano szkoły ćwiczeń do klas czterech, dokonano wielu dla nauczycielstwa niekorzystnuch przesunięć i rozwiązano szereg umów służbowych, zawartych czasowo.

Merytorycznej dyskusji na ten temat nie wszczynamy w tej chwili, Pisano i mówiono o tem wiele, protestowano równie wiele! Nauczycielstwo, pełne zaparcia i głębokiego patrjotyzmu, do wielu ofiar i tę ofiarę dołożyło.

Nie możemy jednak w tej chwili przemilczeć faktu niezmiernie doniosłego, sięgającego głębiej, bo w zagadnienie praworządności, o której tyle się mówi i pisze.

Nauczycielce, mającej **dekret nominacyjny na etatową posadę w seminarjum, przysłano dekret zwalniający ją zupełnie ze służby państwowej** Gdyby jej przynajmniej zaproponowano przeniesienie, lub inną równorzędną lub niższą posadę! Nic takiego! Zwolniono ją poprostu jaką dzienną wyrobnicę, mimo iż ma pełne dla zajmowanej posady potrzebne kwalifikacje i mimo tego, że praca jej była bez zarzutu!

Smutne nasuwają się tu refleksje. Cóż wart papier, którym mianowano ją **etatową** nauczycielką.

Każdą nominację uważać należy za dwustronną umowę. Jeżeli jedna ze stron nie dotrzymuje umowy, udaje się druga strona na drogę sądową. I tak należało uczynić i tak należałoby uczynić w każdym poszczególnym wypadku! że interesowana tego nie uczyniła — to dowód jej wysokiego patrjotyzmu.

Fakt zostanie faktem!

Podobno bardzo wysoko postawiona osobistość miała w przystepie dobrego humoru powiedzieć, że „w Polsce nikt nie jest stałym". — Dobry żart — tynfa wart! Wolno wysoko postawionym osobistościom wypowiadać uwagi — ale nie wolno wykonawcom woli rządu oblekać ich we formę twardej prawdy życiowej, rzucającej kogoś **bezprawnie** na bruk.

To są rugi, na które nauczycielstwo seminarjalne swą uczciwą pracą nie zasłużyło! **Quis.**

# Na marginesie nowych rozporządzeń.

Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. z dnia 15 czerwca, doręczony zakładom z początkiem lipca! b. r. — podaje dwa nowe bardzo ważne rozporządzenia, dotyczące seminarjów nauczycielskich, mianowicie regulamin przyjmowania uczniów do państw. seminarjów naucz. oraz rozporządzenie w sprawie planu godzin. Rezygnując ze streszczenia tych rozporządzeń, niewątpliwie znanych już ogólnie, ograniczę się do kilku uwag krytycznych.

1) Rozporządzenie w sprawie przyjmowania uczniów do seminarjów podaje regulamin, który obowiązuje z dniem ogłoszenia. A więc 15 czerwca, na tydzień przed egzaminami, wyznacza się nowe normy przyjmowania uczniów do seminarjów, oraz nowy sposób urządzania egzaminów wstępnych, wtedy, gdy wiele seminarjów dawno przedtem opracowało własny plan egzaminów wtępnych, gdy dyrekcje przyrzekły już dopuszczenie do egzaminu wielu uczniom, czyniącym zadość dawnym wymaganiom (np. pod względem wieku), a nie czyniącym zadość nowym wymogom. Przecież w większości szkół, termin składania podań o przyjęcie upływa już w pierwszych dniach czerwca, i już wtedy zawiadamia się uczniów o decyzji dyrekcyj. Tego rodzaju nagłe zarządzenia i niespodzianki, jak cytowany okólnik, wprowadzają chaos w życie szkolne. Wprowadziło go i polecenie stosowania nowego regulaminu.

2) Dodatnią stronę nowego regulaminu jest to, że w stosunku do

kandydatów, zgłaszających się ze szkoły powszechnej wzgl. z gimnazjum na I-szy kurs seminarjum ograniczono ilość przedmiotów egzaminu do dwóch (j. polski, rachunki).

3) Również dodatnią stroną nowego regulaminu jest umożliwienie uczniom przechodzenia z wyższych klas gimnazjalnych na odpowiednie kursy seminarjum. Jednakowoż uważamy za niestosowne to, że cytowany regulamin zwalnia tych uczniów z egzaminu z szeregu przedmiotów, m. i. z języka polskiego, j. obcego, historji, matematyki, rysunków. Program szkoły średniej ogólno-kształcącej jest odmienny od programu seminarjalnego, metody nauczania również inne, wobec czego stopień dostateczny z tych przedmiotów uzyskany w gimnazjum wcale sam przez się nie świadczy o przygotowaniu do ich studjowania w seminarjum.

Nauczycielstwo seminarjów winno się domagać, by możliwie szybko wydano zarządzenia, umożliwiające uczniom przechodzenie z seminarjów do gimnazjów na warunkach analogicznych do warunków przechodzenia z gimnazjów do seminarjów.

4) Drugie rozporządzenie dotyczy planu godzin w państw. seminarjach naucz. Dodatnią cechą nowego planu jest zmniejszenie ogólnej ilości godzin. Na każdym kursie przewiduje nowy plan maximum 35 godzin (w seminarjach dwu-językowych więcej).

5) Naczelną wadą nowego planu jest skondensowanie ogółu przedmiotów pedagogicznych na kursach IV-tym i V-tym przez przesunięcie nauczania psychologji z kursu III-go na IV-ty. W ten sposób Ministerstwo przyjęło dawniejszy plan B, jako ogólnie obowiązujący. Stało się to wbrew opinji fachowej, uznającej plan B. za dydaktycznie zły, stwierdzającej, że plan B. winien być z „Programu" usunięty. (V. artykuł p. P. Z. Dąbrowskiego „Wątpliwości programowe" „Ped. R. I. Nr. 6–7., oraz uchwały II-go Zjazdu Sekcyj Seminarjalnych T. N. S. W.).

6) Cytowane rozporządzenie sankcjonuje różnice dzielnicowe między planami w seminarjach okręgu poznańskiego i pomorskiego, gdzie udziela się obecnie lekcyj religji w większym wymiarze godzin, a planami reszty seminarjów. Jeżeli większa ilość godzin religji jest istotnie potrzebna, należy ją wszędzie wprowadzić, jeżeli zaś wystarcza mniejsza ilość, wyróżnianie szkół kilku okręgów jest niepotrzebne.

7) Kuratorjum Okręgu szkolnego Warsz. wyjaśniło dodatkowym okólnikiem, że plan godzin winien obowiązywać w seminarjach Okręgu Warszawskiego już od najbliższego roku szk. na wszystkich kursach. Pytamy się, jak wobec tego ułożą się zajęcia na tegorocznym kursie IV-tym? Uczniowie tego kursu już w ubiegłym roku uczyli się na kursie III-cim psychologji na podstawie dawnego planu godzin, a w bieżącym roku na podstawie nowego planu mają się uczyć tego przedmiotu ponownie w tym samym wymiarze godzin.

8) **Ubolewanie należy wyrazić, że jak poprzednio, tak i obecnie władze szkolne nie wiele liczą się z opinją nauczycielstwa przy wydawaniu swych zarządzeń. Przy wydawaniu cytowanych zarządzeń nikt nie pytał się nauczycielstwa o fachową opinję, której nie odmówiłyby organizacje nauczycielskie. W. B.**

## Z życia organizacyjnego.

### T. N. S. W. a seminarja nauczycielskie.

Zarząd Główny T. N. S. W. zwołał łącznie z Z. Gł. Sekcji Seminaryjnej w dn. 12 września 1926 konferencję przewodniczących okręgów oraz przedstawicieli Zarządów Okręgowych sekcyj seminaryjnych w celu obmyślenia i wytyczenia programu dalszej pracy odnośnie do zagadnień związanych z seminarjami nauczycielskiemi. W toku obrad wygłoszono następujące referaty:

1) Seminarjum nauczycielskie, czy studjum pedagogiczne (ref. Dr. Kazimierz Zimmermann ze Lwowa);

2) Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, jako zagadnienie polityki państwowej (ref. prof. Michał Ambros ze Lwowa);

3) Polityka T. N. S. W. w sprawie seminarjów nauczycielskich (refer. Dr. Antoni Mikulski z Krakowa).

Referaty wywołały bardzo żywą dyskusję, zakończoną odpowiedniemi rezolucjami. Z braku miejsca odkładamy ich ogłoszenie do następnego numeru. Bardzo interesujące referaty pomieścimy również w najbliższych numerach.

## Nowości wydawnicze.

**Zenon Klemensiewicz.** Metodyka nauczania głosowni opisowej. „Książnica-Atlas" 1926 r.

Poglądy na zadania i sposoby uczenia gramatyki języka ojczystego uległy w ostatnich czasach znacznej zmianie: nie idzie już tylko o szereg spamiętanych wiadomości, ale o wyrobienie spostrzegawczości, zdolności kojarzenia, wnioskowania, sądzenia na materjale językowo-gramatycznym. Dlatego książka prof. dr. Zenona Klemensiewicza, rozwijająca metodycznie kurs głosowni opisowej w trzech klasach gimnazjum niższego z uwzględnieniem postulatów dydaktyki tego przedmiotu, może obudzić zainteresowanie nauczycieli polonistów.

Autor zamyka w niej pomysły i doświadczenia kilkuletniej pracy, związanej z wykładami i ćwiczeniami z dydaktyki języka polskiego na studjum pedagogicznem Uniwersytetu Jagielońskiego. Rozdział I zawiera zakres głosowni opisowej, rozdział II ogólne zasady metodyczne, których autor przestrzega w szczegółowem rozwinięciu, wypełniającem rozdział III. Prof. Klemensiewicz roztrząsa w nim wszystkie zagadnienia wymienione w programie, w zakresie kolejności, wskazanej przez dydaktykę przedmiotu. Wierny swym założeniom, pragnie oprzeć nauczanie głosowni opisowej na najdalej wyzyskanym poglądzie z zastosowaniem heurezy, przy najwydatniejszej współpracy uczniów, żywo przedmiotem pobudzonych i zainteresowanych.

Książka, przeznaczona zasadniczo dla gimnazjum, może oddać wielkie usługi także nauczycielom innych typów szkoły średniej oraz seminarjów, kursów dokształcających i wyższych klas szkoły powszechnej.

---



---

**Prenumerata** roczna z przesyłką pocztową 7 złotych. Numer pojedynczy 70 gr. Konto P. K. O. Kraków, Nr. 404.885.

---



---

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.